



Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

Tansel Yazıcıoğlu¹

Halime Miray Sümer-Dodur²

Öz

Giriş: Son yıllarda yapılan araştırmalarla birlikte, özel gereksinimli çocuklara ilişkin temel inançlar ve varsayımların değişmesiyle okulların da onlarla ilgili rolü değişmiştir. Bu çalışmanın amacı, okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerini ölçmek amacıyla ölçme aracı geliştirilmesidir.

Yöntem: Çalışmanın amacı doğrultusunda, araştırmacılar sistematik bir süreç izleyerek “Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik” ölçeği hazırlanmış ve hazırlanan ölçek toplam 582 öğretmene uygulanmıştır. Çalışmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler dahil edilmiştir. Ölçek 341 öğretmene uygulanarak elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi, 241 öğretmenden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bulgular: Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, dört faktör (okul rehberlik hizmetleri, destek eğitim odası hizmetleri, çevresel eğitsel düzenleme, öğretmen bilgi düzeyi) ve 25 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu yapının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum indeks değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca Cronbach Alfa güvenirlilik (iç tutarlık) katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Faktörlere ait güvenirlilik katsayılarına bakıldığında ise .87 ile .94 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Tartışma: Elde edilen bulgular sonucunda, ölçeğin okulların kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliğini ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Geliştirilen bu ölçekle ülkemizdeki bütünleştirme uygulamalarının çok boyutlu olarak değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilmesi, değerlendirme sonuçlarına göre uygulamalarda değişiklik ve iyileştirmeler yapılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Bütünleştirme, özel eğitim, ölçek geliştirme, okul yeterliliği, öğretmen bilgi düzeyi.

Atf için: Yazıcıoğlu, T., & Sümer-Dodur, H. M. (2021). Okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilik ölçeği: geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.741524>

¹Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, E-posta: tanselyazicioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0946-2637>

²**Sorumlu yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, E-posta: miraysumer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1470-8195>

Giriş

Son 150 yılda özel gereksinimli çocukların eğitiminde önemli değişiklikler görülmüştür. Özel gereksinimli çocuklara ilişkin temel inançlar ve varsayımlar değiştiğinde okulların onlarla ilgili rolü de değişmiştir (Kearney, 2011). Özellikle insan hakları hareketleri, insan haklarının öznelerini ve kapsamını genişletmiş, özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamlarının ve davranışlarının içinde oldukları toplumun normlarına uygun hale getirilmesi ilkesi gündeme alınarak bunu sağlamaya yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Sucuoğlu, 2009). Sosyal adalet, fırsat eşitliği ve insan haklarını vurgulayan anlayış özellikle siyasi alanda güçlü bir lobi olarak ortaya çıkmış, hareketin okul bağlamındaki uygulamaları, hak kazanma, etkinleştirme, öğrenmeye erişim ve ortak müfredata odaklanma gibi söylemlerle birleştirilmiştir. Bu durum, toplumda sözde dışlayıcı güçlere direniş ve dönüştürücü bir okul kültürü oluşturma görevini de gündeme getirmiştir (Oliver, 1998). Bu durum, özel gereksinimli çocukları ayrıştırılmış eğitim ortamlarından, genel eğitim okullarında bütünleştirmeye doğru bir gelişme göstermiştir (Kearney, 2011). Bütünleştirme her şeyden önce insan hakları meselesi olarak tanımlanmış (Daniels & Garner, 1999) ve uluslararası insan hakları bildirgelerinde kolayca yer bulmuştur (Artiles & Dyson, 2005). Bütünleştirme, öğrenmeye, kültürlere ve topluma katılımı artırarak, dışlanmayı azaltan ve tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayan bir eğitim süreci olarak görülmekte ve bu süreç, uygun yaş aralığındaki tüm çocukların genel eğitim sisteminin sorumluluğunda ortak bir vizyonla eğitilmelerini, içerik, yaklaşım, yapı ve stratejilerde yapılacak uyarılama ve değişiklikleri içermektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Eğitsel olarak bütünleştirme uygulayan bir okul, her çocuğun öğrenmesinin, başarısının, tutumunun ve mutluluğunun önemli görüldüğü okuldur. Bütünleştirme uygulayan okullar etkili, eğitici ve aynı zamanda kapsayıcılığı olan okullardır (Office for Standards in Education, [Ofsted], 2001). Bütünleştirme, evrensel bir hak olan eğitim hakkını uygun ve nitelikli bir şekilde gerçekleştirmeyi amaçlayan ve beraberinde birçok strateji, etkinlik ve süreçleri ifade eden bir felsefe ve modeldir (Stubbs & Lewis, 2008). Bu eğitimle, müfredatın herkes tarafından erişilebilir olması amaçlanmakta, çocukların öğrenmeye ilişkin farklarını ve bilgiyi ifade etme yollarını kucaklayan bir dizi stratejiye odaklanılmaktadır (Baglieri & Shapiro, 2012; Tomlinson, 1999).

Okullarda bütünleştirmeden söz edilebilmesi farklılıkların kabul edilmesine ve eğitime erişimi bir hak olarak yansıtan okul kültürünün oluşturulmasına bağlıdır. Bütünleştirmenin amacı tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamaktır (Loreman vd., 2011; UNESCO, 2012). Bu bağlamda genel eğitim okulları, herkesin değerli görüldüğü ve kapsayıcı bir okul kültürünün oluşturulduğu ortamlar olmalıdır (Uditsky, 1993). Bütünleştirme normalleştirme değildir (Slee, 2010) ve uygulamaların odağı tüm çocuklar için eşitlik ve mükemmellik olmalıdır (Tomlinson, 1999). Bu nedenle okullar farklılığın sıradan olduğunu fark ederek çeşitli yetenekleri kucaklamak için kritik gereksinimleri belirlemelidirler (Baglieri & Knopf, 2004).

Bütünleştirme, özel gereksinimli bireylerin eğitimden en üst düzeyde yararlandıkları ve yetersizlikten en az etkilendikleri eğitim ortamları olarak ifade edilmektedir (Baldiris vd., 2016). Bütünleştirmede, tüm öğrencilerin farklılıklarına daha iyi yanıt verebilmek için okullara ve bu okulların sistemlerine odaklanılması gerekmektedir. Bütünleştirmenin temel ilkesi, tüm çocukların öğrenim gördükleri okullarına aidiyetlerinin olması, eğitim-öğretim sürecine aktif bir şekilde katılabilmeleri ile öğrenmeleri ve gelişmeleridir (UNESCO, 2005). Bütünleştirme, sadece tanı ve iyileştirici müdahalelerle çözümlenmesi gereken teknik bir sorun olarak görülmemelidir (Corbett & Slee, 2000). Bütünleştirmenin doğru ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi bazı temel ölçütlerin karşılanmasını, gerekli ön hazırlıkların yapılmasını, bazı düzenlemelerin ve uyarlamaların yerine getirilmesini, genel ilkelerin benimsenmesini gerektirir (Kargın, 2004). Başarılı bir bütünleştirme, okulun tüm paydaşlarının hazırlanması, görev ve sorumluluğu olan kişilerin işbirliği içerisinde çalışması, planlı ve programlı bir öğretim programının uygulanması ile sağlanabilir (Allen & Cowdery, 2015; Gibson, 2015; McKenzie, 2016; Özdemir & Ahmetoğlu, 2012; Recchia & Lee, 2013; Zundans-Fraser & Bain, 2016). Ayrıca özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarında desteklenmesini kaynak, insan, araç-gereç ve materyal gibi hesaplamaların yapılmasını ve bürokratik süreçlerin belirlenmesini gerektirir (Corbett & Slee, 2000).

Türkiye’de bütünleştirme 15 Ekim 1983 yılında çıkarılan ve 18192 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmıştır. O tarihten günümüze kadar çok sayıda yasal düzenleme yapılmış, özel gereksinimli bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları amaçlanmıştır. Özellikle 1997 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de bütünleştirmeye eğitim ortamı başlığı altında yer verilmiş ve özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini, bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla her kademedeki okul ve kurumlarda kendilerine uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülecekleri belirtilmiştir. Bu kararnameden üç yıl sonra Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilki 2000 yılında olmak üzere, 2006 ve 2018 yıllarında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliklerinde bütünleştirmeye ilişkin usul ve esaslar

düzenlenmiştir. MEB tarafından 2017 yılında okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarının yönetici ve öğretmenlerine gönderilen 2017/28 sayılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları konulu genelgede bütünleştirme eğitimine devam eden öğrencilerin okullara yerleştirilmeleri, destek eğitim odalarının açılması, gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereken tedbirlerin alınmasına ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir. Ancak mevzuatta öngörülen düzenlemelerin yapılabilmesi ve gerekli tedbirlerin alınabilmesi için okulların bütünleştirmeye hazırlıklı olması, bunun için de eğitim ortamlarının düzenlenmesi, okuldaki öğrenciler, öğretmenler, çalışanlar ve ailelerin bütünleştirme hakkında bilgilendirilmeleri, destekleyici eğitim programlarının hazırlanması gibi temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir. Aksi takdirde bütünleştirmeden beklenen yarar sağlanamayacaktır. Nitekim alanyazında okul öncesi (Gök & Erbaş, 2011; Sucuoğlu vd., 2014), ilkököl (Akdemir-Okta, 2008; Anılan & Kayacan, 2015; Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Bilen, 2007; Çuhadar, 2006; Demir & Usta, 2019; Diken & Sucuoğlu, 1999; Erişkin vd., 2012; Gülyüz, 2014; Kargın vd., 2005; Nayır & Karaman-Kepenekçi, 2013; Olcay-Gül & Vuran, 2015; Sadioğlu vd., 2012; Saraç & Çolak, 2012; Yazıcıoğlu, 2019; Yılmaz & Batu, 2016), ortaokul (Kargın vd., 2005; Olcay-Gül & Vuran, 2015; Şekercioğlu, 2010; Taşdemir & Özbesler, 2017; Turhan, 2007; Zeybek, 2015) ve ortaöğretim (Olcay-Gül & Vuran, 2015) okullarında bütünleştirmeye ilişkin yapılan çok sayıda çalışmada sorun yaşandığı görülmüştür. Bu durum tüm yasal altyapıya rağmen okulların bütünleştirmede yeterli olup olmadıkları sorusunu akla getirmektedir.

Batu ve Kırcaali-İftar'a (2011) göre bütünleştirmenin başarılı olması özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ve genel eğitim hizmetlerini nitelikli biçimde alabilmelerine bağlıdır. Bunun için de okulda bütünleştirme kültürünün oluşturulması, politikalarının belirlenmesi ve uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü bütünleştirme, okulun politika ve kültürünün gelişmesini sağlar; aynı zamanda öğrencileri ve okul personelini cesaretlendirir ve ebeveynlerin okula desteğini artırır. Bütünleştirme kültürü ise sosyal kabul ve işbirliğinin önemsendiği, güvenli bir eğitim ortamının oluşturulduğu ve herkesin değerli görüldüğü bir sürecin oluşturulması anlamına gelmektedir (Booth & Ainscow 2002). Bu süreç farklılıkların kabul edilmesi ve desteklenmesi, ilerlemenin izlenmesi ve değerlendirme stratejilerinin kullanılması, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının etkili uygulanması, müdahalelerin düzenlenmesi ve çocukların ebeveynleriyle yakın işbirliği yapma gibi uygulamaları içerir (Salend & Whittaker, 2012). Okullar bütünleştirmenin felsefesini ve özelliklerini benimsemeli, aynı zamanda dışlamaya yol açan yaklaşım ve uygulamaları ortadan kaldırmaya hazır olmalıdır (Forlin, 2013). Bu nedenle okulların bütünleştirmeye yönelik yeterli ve yetersiz yönleri belirlenmeli, temel ölçütler karşılanmalıdır.

Uluslararası alanyazında bütünleştirme uygulamalarını değerlendirmek amacıyla bazı ölçme araçlarının geliştirildiği çalışmalara rastlanmaktadır. Winter ve O'Raw'a (2010) göre etkili bütünleştirme için, ebeveynleri ve diğer paydaşları bilgilendirme, fiziksel özellikler, kapsayıcı okul politikaları, bireyselleştirilmiş eğitim programları, öğrenci etkileşimleri, personel, dış bağlantılar, değerlendirme, müfredat ve öğretim önemli ölçütlerdir. Booth ve Ainscow (2002) tarafından geliştirilen ve 2011 yılında yenilen "Bütünleştirme Dizini" (Index for Inclusion) İngiltere'de geliştirilmiş ve Batı Avustralya'da az sayıda okulda kullanım için onaylanmıştır. Bu dizin okulların bütünleştirmedeki gelişmelerini desteklemek için önemli bir kaynak, aynı zamanda bütünleştirme ortamlarının geliştirilmesinde atılacak adımların belirlenmesine yardımcı olan bir dokümandır. Doküman incelendiğinde, okulun bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yaklaşımlarının desteklenmesi, bütünleştirme uygulamalarının gelişim ve değerlendirilme süreçlerinin yapılandırılması, bütünleştirme sürecinin planlanması ve uygulamanın tüm yönleriyle ve detaylı bir şekilde incelenmesi gibi bileşenlere yer verildiği görülmektedir. Bu dizin okuldaki bütünleştirme sürecinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bununla birlikte, dizinin okullarda kullanımı ile ilgili olarak, özellikle okul personelinin özdeğerlendirme kapasitesinin eksikliği konusunda bazı zorluklar olduğuna dair kanıtlar bulunduğu ifade edilmiştir (Heung, 2006). Bütünleştirme uygulamalarını değerlendirmek için geliştirilen bir başka model Kyriazopoulou ve Weber (2009) tarafından geliştirilen girdi-süreç-çıktı modelidir. Bu modelde, bütünleştirme uygulamaları var olan duruma göre değerlendirilir; uygulama aşamasında neler olduğuna bakılır ve uygulamanın nasıl sonuçlanacağına dair çıkarımlarda bulunulur. Araştırmacılar bütünleştirmenin büyük (ulusal ve bölgesel), orta (yerel topluluklar ve diğer okullar) ve küçük okullar (bağımsız sınıflar ve personel) olmak üzere üç farklı şekilde değerlendirilmesini önermektedirler. Model, okullara, personelin, öğrencilerin ve ebeveynlerin yanı sıra çevredeki toplulukların diğer üyelerinin görüşlerine dayanan destekleyici bir kendi kendini değerlendirme ve geliştirme süreci sunar. Modelin göstergeleri bütünleştirici okul kültürünün yaratılması (topluluk oluşturmak, kapsayıcı değerler), bütünleştirici politikaların üretilmesi (herkes için okulu geliştirmek, farklılıkları desteklemek) ve bütünleştirici uygulamaların geliştirilmesi (öğrenmeyi yönetmek, kaynakları harekete geçirmek) olmak üzere üç boyutta toplanmaktadır. Loreman (2013) ise bütünleştirmenin okullarda kapsamlı ve metodolojik bir yaklaşımla değerlendirilmesinin esas olduğunu ifade ederek girdi-süreç-çıktı modelini geliştirmiştir. Bu modelde finansal kaynaklar, politika, personel, personel eğitimi, müfredat, altyapı, diğer disiplinlerden destek, kaynak merkezleri ve danışmanlar bütünleştirmenin

girdileri; öğretim uygulamaları, bütçenin nasıl dağıtıldığı ve kullanıldığı gibi konular ise süreç içerisinde yer almaktadır. Modelin çıktısı boyutunda ise paydaş gruplarının memnuniyeti, çocukların akademik başarı düzeyleri, maliyet etkililiği, okul sonrası istihdam veya çalışma faaliyetleri gibi konular değerlendirilmektedir.

Bütünleştirmenin etkili ve başarılı bir şekilde uygulanması için, eğitimin tüm öğrencilere sunulma biçimlerinde önemli kurumsal düzenlemeler yapılması gereklidir. Bu düzenlemelerden en önemlisi öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarına hazır olup olmadıklarıdır (Sharma vd., 2008). Başka bir ifadeyle bütünleştirme uygulamalarında öğretmenler teknik becerileri ve bu becerilerini sergileyebilecekleri uygun ortamlara gereksinim duyarlar (Shaddock vd., 2007). Öğretmenlerin bilgi düzeyi arttıkça, kendilerine uygun ve yeterli kaynak ve destek sağlandıkça bütünleştirmenin başarısı artmaktadır (Boyle vd., 2011; Foreman, 2011). Bununla birlikte, a) bütünleştirmeye ilişkin *öğretimsel düzenlemelerin* yapılmasının, b) süreç içerisinde bulunan okul yönetimi, öğretmen, aile ve rehber öğretmenlerin bütünleştirme hakkında *bilgilendirilmesinin*, c) okul yönetimi, aile, sınıf öğretmeni, özel eğitim sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin etkili *iletişim ve iş birliği* içinde çalışmalarının, uygulamada yaşanan sorunların çözümünde etkili olacağı ifade edilmektedir (Yılmaz & Batu, 2016). Bütünleştirmenin başarısını belirleyen bir diğer unsur destek eğitim odalarında sunulan *eğitimin niteliği ve türüdür* (Thurlow vd., 1983). Destek eğitim odaları özel gereksinimli öğrencilerin kayıtlı olduğu genel eğitim sınıfının dışında akademik, sosyal ve davranış gelişimini destekleyici uyarlanmış öğretim planları ve materyalleri ile öğretimin yapıldığı bir destek özel eğitim hizmeti sunulan ortamlar olarak tanımlanmakta ve bütünleştirmenin başarısı için gerekli görülmektedir (Glomb & Morgan, 1991; Rieth & Ocala, 1984; Stinson & Kluwin, 2003). Ülkemizde bütünleştirme uygulamalarına katılan öğrenciler için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki okullarda destek eğitim odası açılacağı ve destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmenlerin çalışma programlarının okul yönetimince yapılacağı ifade edilmektedir (MEB, 2018). Ayrıca destek eğitim odasının aktif ve işlevsel olması, okul yönetiminin ve rehberlik servisinin konu üzerinde hassas olması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde rehberlik hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesinde bireysel, kurumsal ve toplumsal özellikler ile gereksinimlerin göz önünde bulundurulması, bireye ve bireysel farklılıklara saygı ve ilgili tarafların işbirliği ve eşgüdümü gibi önemli ilkelere yer verilmiştir (MEB, 2017). Aynı yönetmeliğin 28. maddesinde “Resmî ve özel, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerini yürütmek üzere rehberlik servisi kurulur” ibaresine yer verilirken rehberlik öğretmenlerine de önemli görevler yüklenmiştir. Yönetmeliğin 34. maddesine göre rehberlik öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinde rehberlik hizmetlerini yürütmek üzere görev almakta ve özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerine yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmaları istenmektedir. Rehberlik öğretmenlerinin diğer görevleri arasında ise destek eğitim odasında eğitim alan ve bütünleştirme eğitimine devam eden öğrencilerinin gelişimlerini takip etmek ve öğretmenlere bu konuda rehberlik etmek bulunmaktadır (MEB, 2017). Dolayısıyla rehberlik hizmetlerinin bütünleştirme uygulamalarında önemli ve etkili bir bileşen olduğu söylenebilir.

Bütünleştirmenin doğru ve amacına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için tüm çocuklar için uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı ortamda bulunmalarının dışında sosyal ilişkiler kurmaları, tüm etkinliklere aktif katılımlarının sağlanması (Odom vd., 2011) gibi beklentilerin karşılanması, bunun için de okulların bütünleştirmeye hazırlıklı olmaları ve mevzuata uygun bir süreç geliştirmeleri gerekmektedir. Bu süreçte öncelikle okulların ve sınıfların, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Rosenberg vd., 2008). Bu anlamda ülkemizde sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bütünleştirmeye ilişkin yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada (Kargın vd., 2010) araştırmacılar “Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği”ni (KİDO) geliştirmişlerdir. KİDO, öğretim sürecine ilişkin düzenlemeler ve fiziksel düzenlemeler olmak üzere iki faktörden oluşmakta ve sınıf öğretmenlerinin bütünleştirmede yapması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini belirlemektedir. Ancak bütünleştirmenin başarısını belirleyen farklı göstergeler (yöneticiler, diğer öğretmenler, personel, destek eğitim programları, aileler, diğer kurum ve kuruluşlar, okulun genel fiziksel ortamı vb.) bulunmakta ve bu göstergelerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Dolayısıyla okullardaki bütünleştirme uygulamalarının kurumsal açıdan değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmekte ve uluslararası çalışmalarda belirlenen göstergeler doğrultusunda bir değerlendirme aracının hazırlanmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmada geliştirilen ölçek ile okulların bütünleştirmeye ilişkin ölçütleri karşılayıp karşılamadığı belirlenmesiyle, okulların bütünleştirme konusundaki niteliklerinin artırılacağı ve MEB’e yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, okulların kaynaştırma uygulamalarındaki yeteneklilerinin tespit edilebilmesi amacıyla hizmet eden “Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği”nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini içeren bir ölçeği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma için etik kurul onayı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulundan alınmıştır. Araştırmanın iki çalışma grubu bulunmakta; 341 katılımının bulunduğu birinci gruptan toplanan verilerle aracın faktör analizi açılımlı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. İkinci grupta yer alan 241 katılımcının verileri üzerinden ise Doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ankara ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan müdür, müdür yardımcısı, rehberlik öğretmeni, branş ve sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçek önce 341 öğretmene, daha sonra 241 öğretmene ulaşılarak toplam 582 öğretmene uygulanmıştır.

Çalışma grubu 1. Çalışma grubu 1’de AFA yapılmıştır. Ölçeğin deneme formu 341 öğretmene uygulanmıştır. Çalışma grubu 1’de öğretmenlerin %73’ü kadın (250), %27’si (91) erkektir. Öğretmenlerin 207’si ilkököl, 92’si ortaokul ve 42’si lisede görev yapmaktadır. 28’i müdür, 20’si müdür yardımcısı, 14’ü rehberlik öğretmeni, 157’si sınıf öğretmeni ve 122’si branş öğretmenidir.

Çalışma grubu 2. Doğrulamalı faktör analizi (DFA), farklı bir grup üzerinde ölçeğin AFA ile belirlenen dört boyutlu yapısının uygun olup olmadığını incelemek için 241 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 2’de öğretmenlerin %75’i kadın (181), %25’i (60) erkektir. Öğretmenlerin 50’si ilkököl, 65’i ortaokul ve 126’sı lisede görev yapmaktadır. Sekizi müdür, yedisi müdür yardımcısı, 12’si rehberlik öğretmeni, 42’si sınıf öğretmeni ve 172’si branş öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği Geliştirilme Süreci: Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikli olarak, bütünleştirmenin bileşenleri ve uygulamaları ile ilgili araştırmalar incelenmiş, kaynaştırma uygulamasını temsil edebilecek ölçütlerin (ölçek maddelerinin) neler olabileceği belirlenmiştir. İlgili alanyazın doğrultusunda kuramsal yapıyı temsil edecek şekilde (rehberlik uygulamaları, öğretmenlerin bütünleştirme konusundaki bilgileri, destek eğitim hizmetleri, çevresel ve eğitsel düzenlemeler) 64 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin değerlendirilebilmesi amacıyla altmış dört deneme maddesinden oluşan taslak ölçek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda beş özel eğitim (kaynaştırma uygulamaları alanında çalışan), bir ölçme ve değerlendirme ve bir Türk dili ve edebiyatı alanında uzman olan bireylere uzman görüşü formu gönderilmiş ve ölçeğin taslak maddelerini incelemeleri istenmiştir. Maddelerde yer alan ifadelerin açık ve anlaşılır olup olmadığını, konuya uygunluğuna bakarak uzmanlar her bir maddeyi “uygun”, “düzeltilmeli”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmişlerdir. Uzmanların görüş birliğine vararak uygun olduğu belirtilen maddeler ölçeğe doğrudan alınmış, düzeltilen ve anlaşılmayan maddelerle birden fazla yargı içeren maddeler araştırmacılar tarafından değiştirilmiş veya ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, uzmanların form üzerinde belirttikleri öneriler de dikkate alınmıştır. Sonuç olarak, ölçeğin maddelerine uzmanların görüşleri doğrultusunda son hali verilerek 44 maddeden oluşan bir taslak ölçme aracı hazırlanmıştır.

Ölçeğin 5’li dereceleme ile puanlanmasına karar verilmiştir. Ölçekte AFA ve DFA’dan sonra 1-5 arasında puanlanan 25 madde (ters puanlanan bir madde bulunmamakta) yer almaktadır (bkz. Ek Okulların Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği). Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 125; en düşük puan 25’tir. Google Formlar’da çevrim içi anket formu olarak hazırlanan ölçek, araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlere müdürler aracılığıyla e-posta yoluyla gönderilmiş ve anketi uygulamaları istenmiştir. Ölçek içerisindeki her madde (5) Her Zaman, (4) Çoğu Zaman, (3) Bazen, (2) Nadiren ile (1) Hiçbir Zaman arasında değişmektedir.

Veri Toplama ve Analizi

Veriler Google Formlar’da çevrim içi anket formu yoluyla Ankara’da görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. İlk yazar, ölçeğin sağlıklı ve güvenilir bir şekilde uygulanmasını sağlamak için Ankara’da bulunan

okul müdürlerini ölçek ve uygulanması konusunda bilgilendirmiş; böylece ölçeğin amacı, önemi ve uygulama süreci çalışma grubunda yer alan öğretmenlere okul müdürleri tarafından açıklanmıştır. Ölçeklerin doldurulması için Google Formlar'da oluşturulmuş olan ölçeğin erişim adresi okul müdürlerine iletilmiştir. Yaklaşık bir hafta sonunda toplam 582 öğretmen tüm maddeleri eksiksiz olarak doldurduğu belirlenmiştir. Toplam sayı araştırmacılar tarafından yeterli görülmüş ve bu nedenle veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

Doldurulan ölçekler SPSS programına alınarak bir veri seti oluşturulmuştur. Ölçeklerin yapı geçerliğini incelemek amacı ile öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) 341 katılımcıdan oluşan birinci çalışma grubundan toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. AFA sonrasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) 241 katılımcıdan toplanan verilerle yapılmıştır. DFA için LISREL programından yararlanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach alfa) güvenilirliği incelenmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hem ölçeğin tamamı hem de ölçeği oluşturan faktörler için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

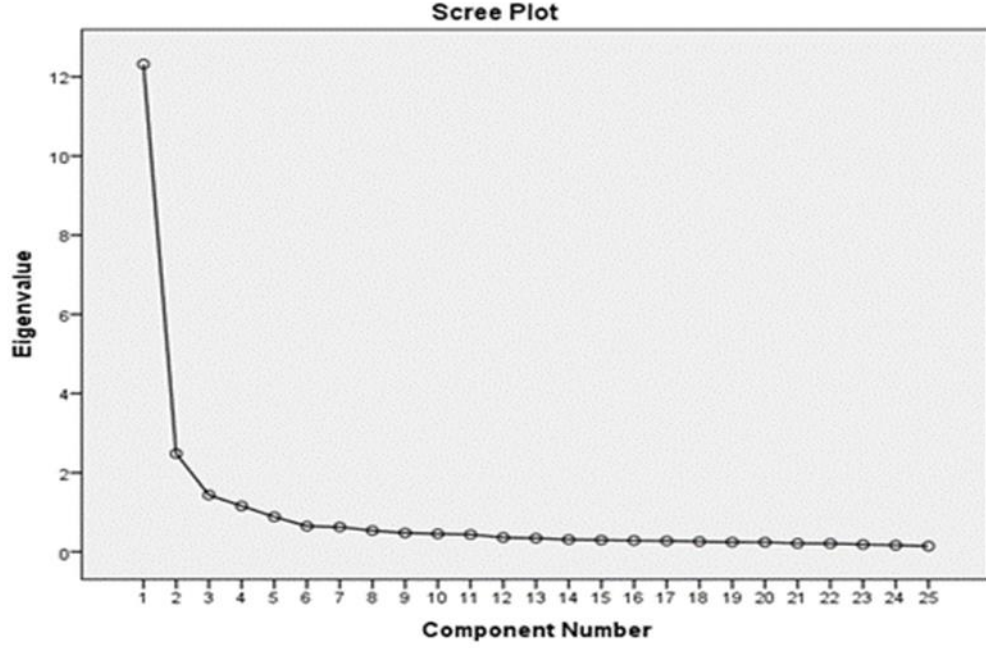
Ölçek geliştirme ile ilgili alanyazındaki araştırmalara bakıldığında örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 5 ile 10 katı arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Bryman & Cramer, 2001; Tavşancıl, 2006). Bu doğrultuda, 44 maddeden oluşan taslak ölçek için ulaşılan 341 veri kabul edilebilir düzeyde olduğu için analizlere başlanmıştır ve AFA uygulanmıştır.

“Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeğinin” yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılarak ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Faktör analizi yapabilmek için ilk olarak veri setinin analize uygunluğunu değerlendirmeyi sağlayan KMO değeri incelenmiş ve bu değer .953 olduğu görülmüştür. Veri setinin faktör analizi için uygunluğu sağlaması için KMO değerinin .50 den büyük olması gerekir (Büyüköztürk, 2010; Özdamar, 2013). Verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğine ise Barlett Sphericity testi ile bakılmış (Çokluk vd., 2010) ve anlamlılık değerinin .000 olduğu belirlenmiştir. KMO'nun .50 den büyük olması ve Barlett Sphericity testi değerinin anlamlı çıkması, faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

Faktör yapısını görebilmek için temel bileşenler analizi, yamaç birikinti grafiği ve en çok kullanılan döndürme yöntemlerinden biri olması ve faktörler arasında ilişki bulunmaması üzerine Varimax döndürme yöntemi yapılmıştır. AFA ilk olarak, taslak ölçekte bulunan maddeler üzerinde yapılmıştır. AFA sonucunda, ölçekteki maddelerin özdeğeri 1'den büyük 7 faktör altında toplandığı ve toplam varyansın %69.80'ini açıkladığı bulunmuştur. Daha sonra faktör yükleri .30 altında olan ve birden fazla faktörde yer alan maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Madde çıkarma işleminden sonra, faktör sayısına yönelik bir sınırlama uygulanmadan kalan 25 madde üzerinden tekrar AFA yapılmış ve ölçeğin dört faktör altında toplandığı belirlenmiştir (Tablo 1). Bu faktörler “okul rehberlik hizmetleri, destek eğitim odası hizmetleri, çevresel ve eğitsel düzenleme, öğretmen bilgi düzeyi” olarak kavramsallaştırılmıştır. Okul rehberlik hizmetleri faktöründe “Okul rehberlik servisi özel gereksinimli öğrenci ailelerine yönelik aile rehberlik hizmetlerini yürütmede bilgi sahibidir.”, destek eğitim odası hizmetleri faktöründe “Okuldaki destek eğitim odasında/odalarında eğitim hizmetleri plan ve program dahilinde yürütülür.”, çevresel ve eğitsel düzenleme faktöründe “Okulda kaynaştırma uygulamaları için gerekli araç, gereç ve materyal yeterlidir.”, öğretmen bilgi düzeyi faktöründe ise “Öğretmenler davranış kontrolü konusunda bilgi ve beceriye sahiptir” gibi ifadeler bulunmaktadır.

Şekil 1

Yamaç-Birikinti Grafiği



Şekil 1'e bakıldığında dördüncü faktörden sonra grafikte bir düzleşmenin başladığı ve bunun devam ettiği görülmektedir. Bu, grafiğe göre 25 maddenin dört faktör etrafında toplandığı görülmektedir.

Tablo 1

Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Madde 19	.826			
Madde 17	.780			
Madde 20	.771			
Madde 18	.758			
Madde 13	.753			
Madde 12	.751			
Madde 14	.739			
Madde 16	.726			
Madde 15	.725			
Madde 36		.787		
Madde 40		.774		
Madde 37		.751		
Madde 38		.700		
Madde 39		.671		
Madde 35		.657		
Madde 44		.460		
Madde 21			.776	
Madde 23			.730	
Madde 26			.696	
Madde 22			.693	
Madde 25			.656	
Madde 10				.785
Madde 9				.775
Madde 11				.716
Madde 8				.708
Özdeğer	6.27	4.34	3.65	3.12
Faktör açıklanan varyans	%25.09	%17.37	%14.62	%12.49
Açıklanan toplam varyans	%69.57			

Tablo 1 incelendiğinde tüm maddelerin faktör yüklerinin .46 ile .82 arasında değiştiği, dört faktörün toplam varyansın %69.7'sini açıkladığı görülmektedir. Alanyazında AFA sonucunda açıklanan varyans(lar)ın toplamının %50 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2006).

Doğrulatory Faktör Analizi

Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği'ni geliştirmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının görebilmek için doğrulatory faktör analizi yapılmıştır. DFA, AFA'nın yapıldığı örnekleme benzer fakat farklı bir örnekleme üzerinden gerçekleştirilmiştir. AFA'da belirlenen yapının doğrulanması için 25 madde yeniden numaralandırılarak DFA ile sınanmıştır. Veri seti normal dağılım gösterdiği için DFA'da parametre tahmini (kestirim) yöntemi olarak En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 2, Tablo 3 ve Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 2

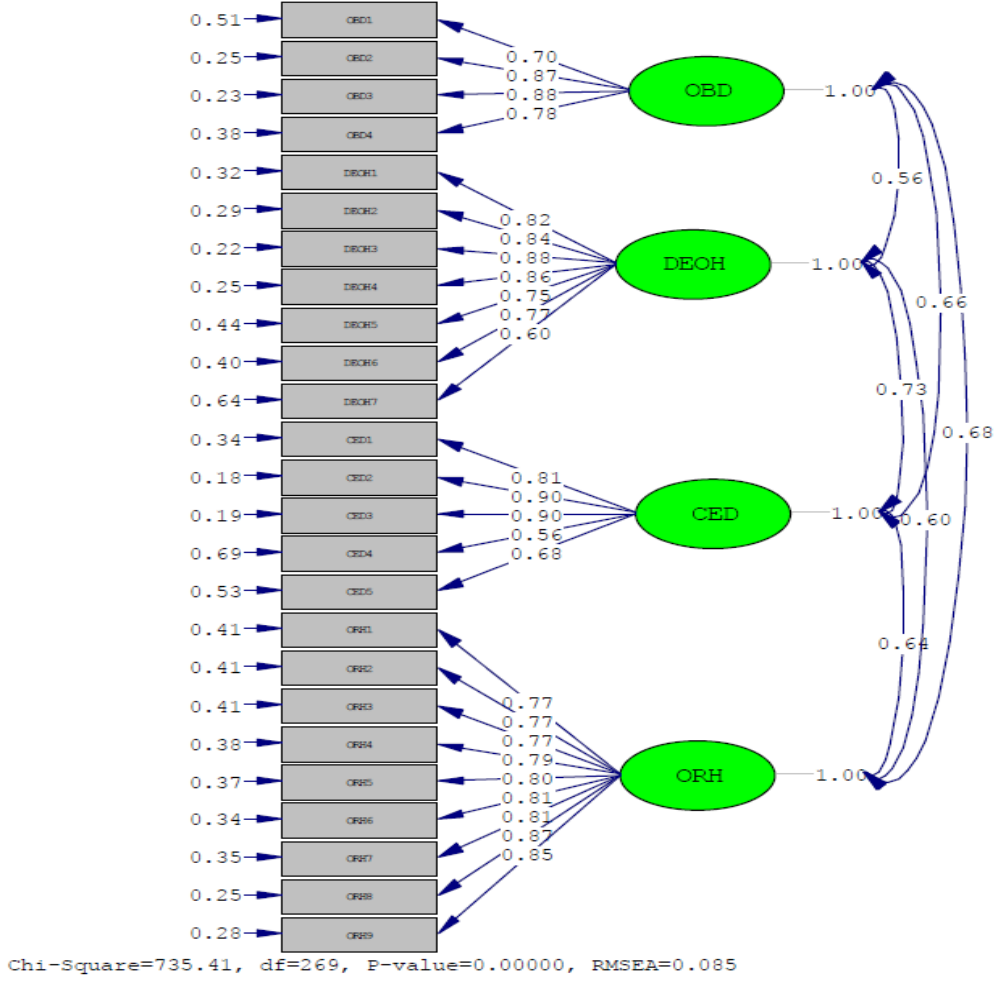
Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği DFA Sonuçları

Faktör	Madde no	Standartlaştırılmış değer	t değeri
Okul rehberlik hizmetleri	Madde 12	.77	13.88
	Madde 13	.77	13.93
	Madde 14	.77	13.96
	Madde 15	.79	14.46
	Madde 16	.80	14.64
	Madde 17	.81	15.17
	Madde 18	.81	14.95
	Madde 19	.87	16.79
	Madde 20	.85	16.14
	Destek eğitim odası hizmetleri	Madde 35	.82
Madde 36		.84	15.91
Madde 37		.88	17.14
Madde 38		.86	16.60
Madde 39		.75	13.36
Madde 40		.77	13.8
Çevresel ve eğitsel düzenleme	Madde 44	.60	9.96
	Madde 21	.81	15.05
	Madde 22	.90	17.76
	Madde 23	.90	17.72
	Madde 25	.56	9.18
Öğretmen bilgi düzeyi	Madde 26	.68	11.74
	Madde 8	.70	12.06
	Madde 9	.87	16.39
	Madde 10	.88	16.67
	Madde 11	.78	14.10

Tablo 2 incelendiğinde ölçekteki tüm maddelerin, ilgili olduğu boyutları anlamlı bir şekilde temsil ettiği görülmektedir. Buna göre, "Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği"nin 25 maddeden oluşan dört faktörlü yapısı (bk. Ek, Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği), bir model olarak doğrulanmıştır. Bu model Şekil 2'de path diyagramında gösterilmiştir. Şekil 2'de verilen madde numaraları ölçeğin son haline ilişkin numaralardır.

Şekil 2

Standardize Edilmiş Değerler



Not: ORH = Okul rehberlik hizmetleri; DEOH = Destek eğitim odası hizmetleri; ÇED = Çevresel eğitsel düzenleme; ÖBD = Öğretmen bilgi düzeyi.

Şekil 2 incelendiğinde, DFA sonucunda Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2 = 735.41$, $sd = 269$, ($p < .01$) olduğu ve χ^2 / sd oranının 2.73 olduğu görülmektedir. Bu oranın 3'ün altında çıkması iyi uyum olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). DFA sonucunda elde edilen model ile veri arasındaki uyumun sonucuna bakıldığında mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri

İndeks	Değer	Kabul edilebilir	İyi uyum	Durum	Kaynak
χ^2 / sd	2.73	$\chi^2 / sd \leq 3$	$\chi^2 / sd \leq 2$	İyi uyum	Kline, 2011
RMSEA	.085	$.08 \leq RMSEA \leq 1$	$RMSEA \leq .05$	Kabul edilebilir	Kaplan, 2000
AGFI	.93	$AGFI \geq .85$	$AGFI \geq .90$	İyi uyum	Şimşek, 2007
SRMR	.067	$SRMR \leq 0.08$	$SRMR \leq .05$	Kabul edilebilir	Şimşek, 2007
IFI	.90	$IFI \geq .90$	$IFI \geq .95$	Kabul edilebilir	Sümer, 2000

Tablo 3 (devamı)

İndeks	Değer	Kabul edilebilir	İyi uyum	Durum	Kaynak
NNFI	.89	NNFI \geq .90	NNFI \geq .95	Zayıf uyum	Sümer, 2000
CFI	.90	CFI \geq .90	CFI \geq .95	İyi uyum	Sümer, 2000
GFI	.96	GFI \geq .90	GFI \geq .95	İyi uyum	Sümer, 2000

Not: RMSEA = Root mean square error of approximation; AGFI = Adjusted goodness of fit index; SRMR = Standardized root mean square residual; IFI = Incremental fit index; NNFI = Non-normed fit index; CFI = Comparative fit index; GFI = Goodness of fit index.

Tablo 3'e bakıldığında NNFI dışındaki diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir ya da iyi uyum değerleri aldığı belirlenmiştir. Bu durumda ölçeğin 25 maddeden oluşan dört faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeğinin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış ve ölçeğin madde-toplam korelasyonları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e bakıldığında, madde toplam korelasyonlarının .55 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir boyuta ilişkin güvenilirlik değerleri okul rehberlik hizmetleri .94; destek eğitim odası hizmetleri .91; çevresel ve eğitsel düzenleme .89; öğretmen bilgi düzeyi .87 ve toplam güvenilirlik .95 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin alt boyutlarının ve toplamının güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Ölçek maddeleri	Madde çıkarıldığında ölçek ortalaması	Madde çıkarıldığında ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında cronbach alpha değeri
ORH1	33.21	38.249	.72	.932
ORH2	33.27	38.053	.74	.931
ORH3	33.55	36.300	.75	.931
ORH4	33.65	35.203	.77	.930
ORH5	33.75	34.976	.76	.931
ORH6	33.22	37.887	.76	.930
ORH7	33.51	35.756	.78	.929
ORH8	33.34	36.992	.83	.926
ORH9	33.36	37.504	.79	.929
DEOH1	22.96	27.384	.76	.904
DEOH2	22.40	28.318	.80	.900
DEOH3	22.69	27.753	.82	.898
DEOH4	22.88	27.969	.80	.900
DEOH5	22.74	28.889	.71	.910
DEOH6	22.44	28.777	.77	.904
DEOH7	22.32	32.103	.55	.924
ÇED1	14.53	12.561	.76	.860
ÇED2	14.39	13.027	.77	.858
ÇED3	14.57	12.533	.80	.851
ÇED4	13.85	14.404	.63	.888
ÇED5	14.12	13.030	.70	.874
ÖBD1	10.98	6.503	.64	.868
ÖBD2	10.63	6.497	.77	.810
ÖBD3	10.62	6.499	.79	.804
ÖBD4	10.37	7.400	.69	.846

Not: ORH = Okul rehberlik hizmetleri; DEOH = Destek eğitim odası hizmetleri; ÇED = Çevresel eğitsel düzenleme; ÖBD = Öğretmen bilgi düzeyi.

Tartışma

Bu araştırmada, okulların kaynaştırma uygulamalarının yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla planlanan çalışmaya, farklı okullarda görev yapmakta olan toplam 582 öğretmen katılmıştır. İlk olarak, ölçeğin geliştirilmesi sırasında konu ile ilgili olarak alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın incelemesi ve alanında uzman kişilerin görüşleri sonucunda ölçeğe dahil edilmesi planlanan 44 maddelik Likert tipi bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük 4 faktörünün olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucuna göre; birinci faktör dokuz madde, ikinci faktör yedi madde, üçüncü faktör beş madde ve dördüncü faktör ise dört maddeden oluşmuştur. Maddelerin

bütünlüğü ve özellikleri dikkate alınarak faktörler; rehberlik hizmetleri, destek eğitim odası hizmetleri, çevresel ve eğitsel düzenleme ve öğretmen bilgi düzeyi olarak isimlendirilmiştir.

Alanyazında başarılı bir kaynaştırma uygulaması için gerekli bileşenlere bakıldığında; öğretmen bilgi düzeyinin, okul rehberlik hizmetlerinin, destek eğitim odası hizmetlerinin ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak çevresel ve eğitsel düzenlemeler olduğu görülmektedir (Batu, 2000; Kargın, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma uygulamalarının istenen nitelikte olması için bu dört bileşenin bir arada olması gerekmektedir. Sucuoğlu ve Kargın (2006), sınıf öğretmenin sınıfın fiziksel çevresini, program ve öğretim yöntemlerinde bireysel farklılıklara göre uyarlama ve etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olma açısından gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yazıcıoğlu (2019) rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme sürecinin her aşamasında doğrudan ya da dolaylı olarak yer aldığı ve rehberlik öğretmenin bilgi ve becerilerinin süreçte önemli bir rolü olduğunu açıklamaktadır. Batu (2000) kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için sadece sağlanacak destek hizmetlerin yeterli görünmediğini ifade etmektedir. Alanyazındaki bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, bu çalışmada geliştirilen ölçeğin boyutlarının kaynaştırma uygulamasının başarılı olma ölçütlerini karşıladığı söylenebilir.

Maddelerin boyutlara ilişkin dağılımlarına bakıldığında ise rehberlik hizmetleri boyutunda dokuz madde; destek eğitim odası hizmetleri boyutunda yedi madde; çevresel ve eğitsel düzenleme boyutunda beş madde; öğretmen bilgi düzeyi boyutunda dört maddenin yer aldığı görülmektedir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk vd., 2010). Bir başka deyişle bu sonuç geliştirilen ölçeğin ölçülmek istenen özelliği güvenilir bir şekilde ölçebileceği şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulgulara birlikte bakıldığında, araştırmada geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ve okulların kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi aşamasında kullanılabilmesi düşünülmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan okulun başarılı bir kaynaştırma uygulaması yürütüyor olabileceğine, alınan düşük puan ise uygulamada eksiklikler olabileceğine işaret etmektedir. Ülkemizde Kargın vd. (2010) "Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği"ni (KİDO) geliştirdikleri görülmektedir. Öğretim sürecine ilişkin düzenlemeler ve fiziksel düzenlemeler olmak üzere iki faktörden oluşan ölçek içerisinde bütünleştiriminin başarısında sınıf dışında farklı değişkenlerin (yöneticiler, diğer öğretmenler, personel, destek eğitim programları, aileler, diğer kurum ve kuruluşlar, okulun genel fiziksel ortamı vb.) göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir. Alanyazına bakıldığında bütünleştirimin bileşenlerini ele alan başka bir ölçek çalışması olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada geliştirilen ölçeğin bütünleştirimin farklı bileşenlerini de kapsadığı ve bu nedenle de alanyazın için önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Geliştirilen bu ölçeğin ülkemizdeki bütünleştirme uygulamalarının çok boyutlu olarak değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilmesi, değerlendirme sonuçlarına göre uygulamalarda değişiklik ve iyileştirmeler yapılabileceği düşünülmektedir. Kaynaştırmanın bir süreç olduğu ve kaynaştırmanın bileşenleri göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin farklı ihtiyaçları karşılayacağı düşünülmektedir. Ulusal alanyazında kaynaştırma uygulamalarını değerlendiren bir ölçeğinin bulunmaması nedeniyle bu ölçek, konu ile ilgili olarak ileride yürütülecek yeni araştırmalar ve alanda çalışan araştırmacılar için kaynak olacaktır. Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterliliği'ni değerlendiren ulusal alanyazında geliştirilmiş benzer bir ölçek olmaması nedeniyle ölçüt geçerliliği yapılmaması bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için farklı okul türleri ve öğretmenlerin deneyim yılı arasındaki farklılıklar incelenmemiştir. Bu nedenle gelecekteki çalışmalarda mezun olunan bölüm, okul düzeyi ve deneyim yılına ilişkin bazı değişkenlerin ilişkileri belirlenebilir. Ölçek sadece öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yanıtlanmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen ölçekte yüksek puan almak okulun kaynaştırma uygulamasında başarılı olduğunu belirlemede kısmen yeterlidir. Bu ölçekle birlikte okul gözlemlenebilir, BEP ve benzeri dosyalar incelenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında ölçeğin kullanılabileceği söylenebilir. İleriki araştırmalarda ölçeğin nitel araştırma yöntemleri (öğretmen görüşü, okulların gözlemlenmesi vb.) ile ilişkilendirerek uygulamaların kapsamı genişletilebilir. Çalışmanın önemli bir diğer sınırlılığı ise verilerin bir ilde toplanmış olmasıdır. Her ne kadar örneklem sayısı yeterli olmasa da gelecekteki çalışmalarda farklı örneklerle ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğinin tekrar test edilmesi önerilmektedir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Çalışma konusunu belirleme, araştırmanın girişi ve veri toplama Tansel Yazıcıoğlu tarafından yazılmıştır. Araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi, bulgular ve tartışma görevleri Halime Miray Sümer-Dodur tarafından yazılmıştır.

Kaynaklar

- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi [Determining special education services provided to hearing impaired students attending mainstream classes and their teachers]* (Tez numarası: 220921) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği [The reality of inclusive education through classroom teachers]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 74-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43713>
- Artiles, A., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural-historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualising inclusive education* (pp. 37-62). Routledge.
- Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri [Competency of classroom teachers in the inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2)*, 345-354. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817870>
- Baglieri, S., & Knopf, H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities, 37(7)*, 525-529. <https://doi.org/10.1177%2F00222194040370060701>
- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2012). *Disability studies and the inclusive classroom*. Routledge.
- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R., & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society, 19(1)*, 17-27. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.17>
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri [Mainstreaming, support services and preparation activities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(04)*, 35-45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159242>
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma [Inclusion]*. Kök Yayıncılık.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri [Primary school teacher's opinions about the problems they are facing during the integration activities and their solution proposals]* (Tez numarası: 211466) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning, 26(2)*, 72-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01480.x>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Manual of data analysis for social sciences]* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Corbett, J., & Slee, R. (2000). *An international conversation on inclusive education*. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133-146). David Fulton.
- Çelik, E. H., & Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar-uygulamalar-programlama [Structural equation modeling with LISREL 9.1, basic concepts-applications-programming]*. Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları [SPSS and LISREL applications of multivariate statistics for social sciences]*. PegemA.

- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim 1-5 sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi* [Determining the views of the form masters and the principals concerning the preparation, implementation, monitoring and evaluation of the IEP for the students that are subject to coalescence education in classes 1-5 of elementary education] (Tez Numarası: 187138) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daniels, H., & Garner, P. (1999). Introduction. In H. D. P. Garner (Ed.), *World year book of education 1999: Inclusive education* (pp. 1-10). Kogan Page.
- Deiner, P. L. (2013). *Inclusive early childhood education: Development, resources, and practice*. (6th ed.). Wadsworth Publishing.
- Demir, E., & Usta, M. (2019). Kaynaştırma eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ili örneği. [Primary school teachers views for inclusive education: A research in Karaman]. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/912212>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. (Vol. 26): SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/author/robert-f-devellis>
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfta zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması [Comparison of the attitudes of classroom teachers with and without mentally disability children in the class towards the inclusion of mentally disability children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000042
- Erişkin, A., Kırac, S., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [Assessments of inclusion practices by general education teachers]. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(193), 200-213. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36181/406769>
- Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st century. *Journal of Learning Science*, 6, 67-81. <https://repository.eduhk.hk/en/publications/issues-of-inclusive-education-in-the-21st-century>
- Foreman, P. (2011). *Inclusion in action* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Glomb, K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/002246699102500206>
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri [Views and suggestions of preschool education teachers about inclusive education]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87. <https://www.int-jecse.net/abstract.php?id=58>
- Guralnick, M. J. (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Brookes.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [To determine the attitudes of primary school teachers and pre-service primary school teachers towards inclusive education] (Tez Numarası: 361911) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)* [Problems the classroom teachers who have mainstreamed students in their classes face] (Tez numarası: 355918) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Heung, V. (2006). Can the introduction of an inclusion index move a system forward? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 309-322. <https://doi.org/10.1080/13603110500430674>
- Kamen Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler [Opinions related to mainstreaming of staff members who work in rams]* (Tez numarası: 211309) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan D. (2000). *Evaluating and modifying structural equation models. Structural equation modeling: Foundations and extensions* (2nd ed.). Sage Publications.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. [Inclusion: definition, development and principles] *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determining the opinions of teachers, administrators and parents about inclusive practices]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. [Opinions of the general education teachers on the adaptations for students with special needs in general education classrooms]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2431-2464. https://www.researchgate.net/publication/237048527_Genel_Egitim_Siniflarindaki_Ozel_Gereksinimli_Ogrenciler_icin_Yapilmasi_Gereken_Uyarlamalara_Iliskin_Sinif_Ogretmenlerinin_Goruslerinin_Incelenmesi
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi [Examining of school managers classroom teachers and guidance teachers informations, attitudes and applications about mainstreaming]* (Tez numarası: 133842) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kearney, A. (2011). *Exclusion from and with in school: Issues and solutions*. Sense Publishers.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford.
- Kıış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Guidance counselors and special education teachers views about the resource room special education support services]* (Tez numarası: 336326) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a set of indicators-for inclusive education in Europe*. European agency for development in special needs education.
- Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2011). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. Allen and Unwin.
- McKenzie, J. R. (2016). *Perceptions of inclusion factors by general education teachers and administrators* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği [Ministry of National Education Guidance Services Regulation]. (2017). T.C. Resmî Gazete, (30236), 10 Kasım 2017.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Ministry of National Education Special Education Services Regulation]. (2018). T.C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018.
- Nayır, F., & Karaman-Kepeneci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of primary school teachers on mainstreaming students' rights]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.325a>

- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2001). *Evaluating Educational Inclusion, Guidance for Inspectors and Schools*. OFSTED. <https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/EvaluatingEducationalInclusion.pdf>
- Olçay-Gül, S., & Vuran, S. (2015). Children with Special needs' opinions and problems about inclusive practices. *Education and Science*, 40(180), 169-195. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4205>
- Oliver, M. (1998). *Disabled people and social policy*. Longman.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi [Statistical data analysis with package programs]*. Nisan Kitabevi.
- Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Examination of pre-school teachers' views on inclusion practices in terms of their ages and professional experiences]. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 68-74.
- Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [To determine the opinions and suggestions of school counselors about inclusion practices at the elementary schools where they work in Eskişehir]* (Tez numarası: 249401) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Recchia, S., & Lee, Y. J. (2013). *Inclusion in the early childhood classroom: What makes a difference*. Teachers College Press.
- Rieth, H. J., & Ocala, C. (1984). An analysis of teacher activities student outcomes in secondary school resource room programs for mildly handicapped students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED270925). Report-Research Washington DC Special Education Program.
- Rosenberg, M., Westling, D., & McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers*. Prentice Hall.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri [primary school teachers' opinions related to inclusion of students with special needs]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153481>
- Salend, S., & Whittaker, C. (2012). Inclusive education: Best practices in the United States. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp. 66-80). Open University Press.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of primary school teachers about the problems they face in the process of mainstreaming]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28. <http://doi.org/10.17860/EF.83054>
- Shaddock, A., Giorcelli, L., & Smith, S. (2007). *Students with disability in mainstream classrooms: A resource for teachers*. <http://www.ndco.stepscs.net.au/pdf/Strategies%20for%20teachers%20in%20mainstream%20classrooms%20booklet.pdf>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disability. *Disability and Society*, 23(7), 773-785. <http://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Slee, R. (2010). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-177. <http://doi.org/10.1080/13603110010035832>

- Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In A. M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (1st ed., pp. 52-64). Oxford University Press.
- Stubbs, S., & Lewis, I. (2008). *Inclusive education*. The Atlas Alliance.
- Sucuoğlu, B., & Kargin, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları [Inclusive practices in primary education]*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2009). Tarihsel gelişim ve toplumsal tutumlar. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri [Mentally disabled people and their education]* içinde (ss. 18-48). Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri [Preschool teachers' knowledge levels about inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485. <http://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2078>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar [Structural equation modeling: Basic concepts and applications]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04302-005>
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri [Primary school branch teachers' opinions about problems they are facing during inclusive education]* (Tez numarası: 279695) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları [Introduction to structural equation modeling: Basic principles and LISREL applications]*. Ekinoks Yayınları.
- Taşdemir, H., & Özbesler, C. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi [Assessment of the problems encountered by children in mainstreaming education from social work practice in school settings]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 498-507. <http://doi.org/10.17719/JISR.2017.1602>
- Tavsancıl, E. (2006). *Measuring attitudes and data analysis with SPSS*. Nobel Publishing and Distribution.
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., Grader, J. L., & Algozzine, B. (1983). What's special about the special education resource room for the learning disabled student? *Learning Disability Quarterly*, 6(3), 283-288. <http://doi.org/10.2307/1510439>
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated curriculum: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri [The opinions of students with normal development in primary schools towards inclusion]* (Tez numarası: 210096) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. In R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 79-92). Flamer Press.
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2012). Education: Addressing exclusion. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073>
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Risk grubundaki öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin yaptığı uyarlamalar ve okul rehberlik servisi ile işbirliğine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri [The opinions of guidance teachers about practices in class made by class teachers about the students who are considered with special needs]. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 410-425. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/910474>

- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of teachers in one primary school about inclusion implementations]* (Tez numarası: 407803) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <http://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.266140>
- Yönter, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri [Opinions of the teachers of inclusive classes in primary schools about instructional adaptations in mathematics for students with intellectual disabilities]* (Tez numarası: 241755) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of English teachers in primary schools about inclusive education]* (Tez numarası: 388883) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zundans-Fraser, L., & Bain, A. (2016). The role of collaboration in a comprehensive programme design process in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 136-148. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075610>

Ek

Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği

Okulların Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği	
Madde 8	Öğretmenler kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almışlardır.
Madde 9	Öğretmenler kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi ve beceriye sahiptir.
Madde 10	Öğretmenler önleyici sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceriye sahiptir.
Madde 11	Öğretmenler davranış kontrolü konusunda bilgi ve beceriye sahiptir.
Madde 12	Okul rehberlik servisi okuldaki kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerle işbirliği yapar.
Madde 13	Okul rehberlik servisi özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarıyla işbirliği yapar.
Madde 14	Okul rehberlik servisi özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimleri planlar.
Madde 15	Okul rehberlik servisi destek eğitim odasında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini düzenli olarak takip eder.
Madde 16	Okul rehberlik servisi kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenlere yönelik toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenler.
Madde 17	Okul rehberlik servisi özel eğitime uygunluk için değerlendirilecek öğrencilerin Rehberlik Araştırma Merkezi'ne (RAM) yönlendirilmesi konusunda bilgi ve deneyim sahibidir.
Madde 18	Okul rehberlik servisi destek eğitim odası hizmetinden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini takip eder.
Madde 19	Okul rehberlik servisi özel gereksinimli öğrenci ailelerine yönelik aile rehberlik hizmetlerini yürütmede bilgi sahibidir.
Madde 20	Okul rehberlik servisi özel gereksinimli olmayan öğrenci ailelerine yönelik aile rehberlik hizmetlerini yürütmede bilgi sahibidir.
Madde 21	Okulda kaynaştırma uygulamaları için çevresel düzenlemeler (sınıf, oyun alanı, spor salonu vb. yerlere ulaşım, rampa, tuvalet, kapılardaki yazılar v.b.) yeterlidir.
Madde 22	Okulda kaynaştırma uygulamaları için gerekli eğitsel düzenlemeler (öğretimin bireyselleştirilmesi, eğitim materyali, kullanılan yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme vb.) yeterlidir.
Madde 23	Okulda kaynaştırma uygulamaları için gerekli araç, gereç ve materyal yeterlidir.
Madde 25	Sınıfların fiziksel ortamı (sıralar, ısı, ışık, aydınlatma vb.) ile okuldaki diğer ortamların güvenliği tüm öğrenciler için yeterlidir.
Madde 16	Okulda fiziki ortam (sınıfların büyüklüğü, öğrenci mevcutları vb.) özel gereksinimli öğrenciler için yeterlidir.
Madde 35	Okulda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alabileceği sayıda destek eğitim odası bulunur.
Madde 36	Okuldaki destek eğitim odasında/odalarında eğitim hizmetleri plan ve program dahilinde yürütülür.
Madde 37	Destek eğitim odasının/odalarının ısı, ışık, genişlik ve hijyen gibi fiziki koşulları yeterlidir.
Madde 38	Destek eğitim odası/odaları gürültünün yoğun olduğu ortamlardan uzaktadır.
Madde 39	Destek eğitim odasında/odalarında eğitim alacak öğrenciler için öğretimsel amaçlar BEP geliştirme birimi tarafından belirlenir.
Madde 40	Destek eğitim odasında/odalarında öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre yeterli sayıda öğretmen görevlendirilir.
Madde 44	Tüm öğrencilerin öğretim programı dışındaki etkinliklere (kültürel, sportif, sosyal, aile vs.) katılımları sağlanır.



Competence Scale for Inclusive Education Practices of Schools: A Validity and Reliability Analysis

Tansel Yazıcıoğlu¹

Halime Miray Sümer-Dodur²

Abstract

Introduction: With the research done in recent years, with the change in basic beliefs and assumptions about children with special needs, the role of schools in relation to them has also changed. The aim of this study is to develop a measurement tool to evaluate the competency of the schools in regard to inclusive education activities.

Method: The scale was developed following a systematic process. The participants of the study are teachers working at primary schools, secondary schools, and high schools during the spring semester of the 2019-2020 school year. "Competence Scale for Inclusive Education Practices of Schools" developed was administered to a total of 582 teachers.

Findings: The data collected from 341 teachers were analysed using exploratory factor analysis. The data from 241 teachers were investigated using the confirmatory factor analysis. The results of the exploratory factor analysis produced a scale with four factors (school guidance services, support education room services, the organization of educational setting, and teachers' knowledge level) and 25 items. The validity of this scale was tested with the confirmatory factor analysis which indicated that the scale has an acceptable index of fit. The Cronbach Alpha reliability (internal consistency) coefficient for the whole scale is found to be .95. The Cronbach Alpha reliability coefficients for the factors are found to vary between .87 and .94.

Discussion: The findings suggest that the scale developed is a valid and reliable tool to measure the competency of the schools in regard to the inclusive education activities. This developed scale can be used to evaluate the integration practices in Turkey in a multi-dimensional way. According to the evaluation results, it is thought that changes and improvements can be made in the applications.

Keywords: Inclusive education, special education, scale development, competency of the schools, teachers' knowledge level.

To cite: Yazıcıoğlu, T., & Dodur-Sümer, H. M. (2021). Competence scale for inclusive education practices of schools: a validity and reliability analysis. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.741524>

¹Assist. Prof., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, tanselyazicioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0946-2637>

²**Corresponding Author:** Assist. Prof., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, miraysumer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1470-8195>

Introduction

In the last 150 years significant changes occurred in the education of students with special needs. Basic beliefs and views about these children have changed and as a result, the role of the schools has also changed in this regard. For instance, instead of educating the students with special needs in isolated educational systems, now they are mostly educated at schools through inclusive education practices (Kearney, 2011). Inclusive education is defined as a part of human rights (Daniels & Garner, 1999) and covered in the international Human Rights Conventions (Artiles & Dyson, 2005). Inclusive education is considered to be an educational process that improves the involvement of students with special needs into the learning process, social activities and reduces the exclusion of these students and meets the needs of all students. This process includes educating all children in the appropriate age range with a shared vision under the responsibility of the general education system as well as the adaptations and changes in educational content, approach, structure and strategies (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). A school that delivers inclusive education activities is a place where every child's learning, success, attitude and happiness are considered important. These schools are effective, instructive and at the same time inclusive schools (Office for Standards in Education, [Ofsted], 2001). Inclusive education consists of many strategies, activities and processes that aim to put the right to have education into practice, which is a universal right, in a suitable and qualified manner (Stubbs & Lewis, 2008). The goal of inclusive education is to ensure that everyone has access to the education program, and it focuses on the proper strategies which take into consideration the differential learning style of students with special needs and on ways to express knowledge which is appropriate for them (Baglieri & Shapiro, 2012; Tomlinson, 1999).

In Turkey, inclusive education has been implemented since 1983. Various legal regulations have been made since then and the goal is to make it possible for the children with special needs to enjoy their education rights based on their interest, competency and abilities. Particularly the decree-law on special education which came into effect in 1997 considered inclusive education as an educational environment and stated that individuals with special needs continue their education with their peers in accordance with the individualized education plans developed by using appropriate methods and techniques at schools and institutions of all types and levels. Three years later the ministry of national education (MoNE) issued a regulation on special education regulation in 2000. Similar regulations were also issued by the MoNE in the years 2006, 2012 and 2018 which coordinated the procedures and principles about the inclusive education activities. In the circular on educational activities through inclusion/integration dated 2017/28 issued by the MONE in 2017, the following topics were reorganized: placement of the inclusive students, the commencement of the support education rooms at schools, the identification of the needs them and necessary steps. However, to put these into practice and to take necessary measures schools should be ready to deliver inclusive education and meet basic criteria. Otherwise, inclusive education cannot reach the goals set. Research findings indicate that there are problems concerning inclusive education at the levels of pre-school education, primary school education, secondary education and high school education (Akdemir-Okta, 2008; Anılan & Kayacan, 2015; Babaoğlan & Yılmaz, 2010; Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Bilen, 2007; Çuhadar, 2006; Demir & Usta, 2019; Diken & Sucuoğlu, 1999; Erişkin et al., 2012; Gök & Erbaş, 2011; Gülerüz, 2014; Kargın et al., 2005; Nayır & Karaman-Kepenekçi, 2013; Olçay-Gül & Vuran, 2015; Sadioğlu et al., 2012; Saraç & Çolak, 2012; Sucuoğlu et al., 2014; Şekercioğlu, 2010; Taşdemir & Özbesler, 2017; Turhan, 2007; Yazıcıoğlu, 2019; Yılmaz & Batu, 2016; Zeybek, 2015). Such findings raise the question of whether schools are adequate in regard to inclusive education practices despite the existence of all legal infrastructure.

Batu and Kırcaali-İftar (2011) argue that the success of inclusive education depends on the adequacy of the education of individuals with special needs through special education and general education services. To implement inclusive education in a successfully manner and to reinforce such educational activities as well as to facilitate the necessary changes in school cultures, policies, and practices, schools should evaluate themselves. Because, the development of inclusive policies and practices requires a cyclical school development process involving mutual action, evaluation, reflection and advanced action stages. This process includes several distinct practices such as accepting and supporting individual differences, monitoring progress and using assessment strategies, the effective use of individualized education programs, organizing interventions, and close cooperation with children's parents (Salend & Whittaker, 2012). Schools should assimilate the characteristic of inclusive education and be ready to eliminate the mechanisms and practices that lead to the exclusion of children with special needs (Forlin, 2013). Therefore, the sufficient and insufficient dimensions of the schools in regard to inclusive education should be determined, and they should be ensured to meet basic criteria.

There are some studies dealing with the measurement of inclusive education practices. For instance, Winter and O'Raw (2010) argue that the following criterias are significant in inclusive education: provision of information, physical characteristics of the schools, school policies in relation to inclusion, individualized education programs, student interactions, staff, external connections, assessment, educational programs and teaching. It was confirmed to use at schools in England and at some schools in Western Australia. This index was developed to have an indication of inclusive education through schools' self-assessment. However, it is reported that there are some problems in using the index since school staff has no sufficient capacity to review their own competency (Heung, 2006). Another tool was developed to assess inclusive education was developed by Kyriazopoulou and Weber (2009), namely the model of input-process-output. In this model, the current inclusive education activities are evaluated. More specifically, the implementation of the activities reviewed and some predictions are developed about the potential outputs of these activities. Kyriazopoulou and Weber (2009) suggest that inclusive education activities should be measured at three different levels: at the macro level (national and regional), at the meso level (local groups and other schools) and at the micro level (independent classrooms and school staff). Loreman (2013) argues that inclusive education should be evaluated using a comprehensive and systematic approach and developed a model of input-process-output. In the model developed by Loreman (2013) the input includes the followings: financial resources, policies, staff, staff training, educational programs, infrastructure, support from other disciplines, resource centers and consultants. The elements contained in the process include teaching practices and how funding is distributed and used. The output component of the model deals with the satisfaction from the stakeholders, student achievement, cost-effectiveness, employment following graduation and work opportunities.

In Turkey inclusive education has been in use for 37 years. The practices within inclusive education have been expanded since then and the expectations have grown. For inclusive education to be carried out correctly and in accordance with its purposes, these expectations must be met, and schools must be prepared for inclusive education and develop a process concerning inclusive education in accordance with the legislation. In this process, it is stated that schools and classes should be arranged to meet the individual needs of students (Rosenberg et al., 2008). In a study dealing with the views of the classroom teachers about the necessary actions in regard to inclusive education a scale, namely the "Scale on the regulations regarding inclusive education" (SRIE), was developed (Kargın et al., 2010). The SRIE is composed of two factors: regulations on the teaching process and physical regulations. The goal of this scale is to identify the views of the classroom teachers about the necessary regulations in inclusive education. However, in the analysis of the success of inclusive education other factors than those out of classroom (school administrators, other teachers, staff, support education programs, parents, other institutions and organizations, and the general physical environment of the school, etc.) should be taken into consideration. Therefore, it is considered that it is necessary to evaluate inclusive education practices at schools institutionally. With the scale to be developed in this research, it is thought that the sufficient and insufficient aspects of schools in regard to inclusive education will be determined, and the qualifications of schools concerning inclusive education will be increased and will shed light on MoNE. Therefore, the aim of this study is to develop a measurement tool to evaluate the competency of the schools in regard to the inclusive education activities and to analyse its validity and reliability.

Method

Method of the Study

This study includes the development of a scale together with its validity and reliability analysis, namely the "Competency Scale for the Inclusive Practices of Schools", which serves the purpose of identifying the competency of the schools in regard to the inclusive education practices.

Participants

Ethical permission for the study was granted from Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. The participants are 582 teachers working at public primary schools, public secondary schools and public high schools during the spring semester of the 2019-2020 school year who were working as a school principal, a vice school principal, guidance teachers, subject matter teachers and classroom teachers. In order to perform exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) in the process of developing the scale, the data were obtained from the participants. The data collected from 341 teachers were analysed using exploratory factor analysis. The data from 241 teachers were investigated using the confirmatory factor analysis.

Data Collection and Data Analysis

Before the development of the scale, the studies on inclusive education-related elements and inclusive education practices were analysed. Based on this analysis the items were developed. In the end, a 64-item pool was constructed which reflected the theoretical (guidance practices at schools, teachers' knowledge, support education service, environmental, and educational arrangements).

In order to establish the scope and face validity of the scale, these 64 items were analysed by field specialists. More specifically, five special education specialists (who work in relation to inclusive education), one measurement and evaluation specialist and one Turkish language specialist reviewed the items. They evaluated the appropriateness of each item using three options: "appropriate", "need revision" and "not appropriate". Those items which were considered to be appropriate by 90% of the reviewers (Büyüköztürk, 2010) were included in the scale. Those items which should be modified or those which were not intelligible were all rewritten. Those which were regarded as inappropriate were eliminated. As a result, the scale consists of 44 items.

The scale is designed as a five-point Likert scale. In the scale, there are twenty-five items which were scored between 1 and 5 following the EFA and CFA. The maximum score is 125 and the minimum score is 25. The scale was administered to the participants who were school principals at primary schools, secondary school and high schools, vice school principals, guidance teachers, subject matter teachers and classroom teachers. The scale was made an online survey through Google Forms and sent to the participants. The participants were asked to evaluate each item choosing one of the following options: (5) always, (4) most of the time, (3) sometimes, (2) rarely, and (1) never. The data from 582 participants were used in the data analysis.

One of the authors met with the schools principals in Ankara to establish the reliable administration of the scale. The participants were informed about the aim, significance of the scale and the procedure. The related website of the scale was given to the school principals. A total of 582 scales was collected one week later.

The data was transferred in the SPSS ($n = 582$). In order to establish the construct validity of the scale first exploratory factor analysis (EFA) and then Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed. For the CFA, the LISREL program was employed. The Cronbach alpha reliability coefficients were found for both the whole scale and for the factors.

Findings

Exploratory Factor Analysis (EFA)

As stated earlier to establish the construct validity of the scale first the exploratory factor analysis was performed. The number of the factors was found through the EFA. In the factor analysis the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test for Sampling Adequacy was employed to test the adequacy of the sampling for the data analysis. It was found to be .953. It is reported that it should be at least more than .50 to have an adequate sampling for the data analysis (Büyüköztürk, 2010; Özdamar, 2013). The normal distribution of the data was analysed using the Bartlett Sphericity test (Çokluk et al., 2010). As result, the significance level was found to be .000. Both the high KMO value and the significant result of the Bartlett Sphericity test showed that the sampling for the data analysis was adequate.

The structure of factors was analysed through the principal components analysis and varimax rotation. With the factor analysis, it was aimed to determine the dimensions of the scale. In the EFA the scale items were grouped under four factors with the eigenvalues higher than 1. Those items which appeared in more than one factor were excluded from the scale. The factor loading value of the items is higher than .32 (Çelik & Yılmaz, 2013). The analysis produced four factors: schools' guidance services, support education room services, teachers' knowledge, environmental and educational arrangements. A sample item in the factor of the schools' guidance services is as follows: Guidance service staff at the school are knowledgeable in carrying out family guidance services for students' parents with special needs. A sample item in the factor of support education room services is as follows: Educational services provided in the support education room(s) at the school are carried out within the scope of the plans and educational programs. A sample item in the factor of the environmental and educational arrangements is as follows: Tools, materials, and materials required for inclusive education practices are sufficient at the school. A sample item in the factor of the teachers' knowledge is as follows: Teachers have knowledge and skills in relation to behaviour control.

In the EFA the items in the scale were examined ($n = 44$). The results of the EFA showed that the items in the scale were grouped under seven factors with the eigenvalues more than 1 and accounts for 69.80% of the total variance. Next, the factor loading values of the items were analysed. Those items whose factor loading values were lower (i.e., less than .30) and those items which appeared in more than one factor were excluded from the scale. After the removal of these items, the EFA was reperformed over the remaining 25 items of the scale without any limitation on the number of factors, and it was determined that the scale was composed of four factors

As can be seen in the factor of the guidance services at the school contains nine items of which loading values varied between .72 and .82. The factor of the support education room services at the school contains seven items of which loading values varied between .46 and .78. The factor of the environmental and educational arrangements contains five items of which loading values varied between .65 and .77. The factor of the knowledge of teachers contains four items of which loading values varied between .70 and .78. also indicates that it accounts for 69.57% of the total variance. It is reported that the results obtained through the EFA should account for 50% or more of the total variance.

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

The CFA was also performed in regard to the construct validity. The sampling used in the CFA was different from that used in the EFA. In order to confirm the structure obtained from the EFA 25 items were renumbered and tested through the CFA. The results of the analysis are given.

All items in the scale significantly represent the related factors. Therefore, the “Competency Scale for the Inclusive Practices of Schools” was confirmed to be a scale containing 25 items under four factors. It is given in as a path diagram.

The chi-square and degree of freedom values obtained from the CFA are $\chi^2 = 735.41$, ($sd = 269$, $p < .01$) with the rate of $\chi^2 / sd = 2.73$. Given that this rate is under 3 the fit is good. In this study, it can be said that the fit between the model obtained from the CFA and the data corresponds to the perfect fit. The fit values obtained as a result of CFA are summarized.

As can be seen in the RMSEA value is 0.085 which can be regarded as an acceptable value. As a result of the CFA, the fit values are found to be AGFI = .93 and SRMR = .067. According to these results, it can be said that the data fit of the model is acceptable. As a result of the analysis, the following values are found: RNI = .901, CFI = .901 and IFI = .902 and GFI = .960. According to these results, it can be said that the data fit of the model corresponds to a good fit.

Reliability of the Competence Scale for Inclusive Education Activities of Schools

In order to establish the reliability of the scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was used, and the item-total correlations of the scale are given. It is seen that the item-total correlations vary between .55 and .83. The reliability coefficients for each dimension are as follows: for the school guidance services it is .94; for the support training room services it is .91; for the environmental and educational regulation it is .89 and for the teacher knowledge level it is .87. The total reliability is found to be .95. According to these results, it can be said that the sub-dimensions and total of the scale are reliable.

Discussion

In this study, it is aimed to develop a scale to analyse the adequacy of inclusive education activities offered at schools. For this purpose, a total of 582 teachers working at different schools participated in the study. Before the development of the scale, the related studies were analysed. As a result of this review and based on the views of the experts in the field, a 44-item Likert-type draft scale with 44 items was developed.

Since a measurement tool developed should meet the validity and reliability criteria (DeVellis, 2016), the exploratory factor analysis was performed in order to determine its validity. The Kaiser Meyer-Olkin coefficient and the Bartlett Sphericity test were used to see if the data were suitable for factor analysis. Upon seeing that the data are suitable for factor analysis, the exploratory factor analysis was performed using the Varimax rotation and the Principal Component Analysis. The results of the factor analysis showed that the scale has four factors of which eigenvalues are more than 1. It is found that 69.57% of the total variance is accounted. The scale has 25 items under four dimensions. In the first factor, there are nine items; there are seven items in the second factor,

there are five factors in the third factor and there are four items in the fourth factor. The factors in the scale are named as follows: teachers' knowledge, guidance services offered at the schools, the services provided at support education rooms and environmental and educational arrangements.

Research suggests that the following variables are crucial in effective inclusive education practices: teachers' knowledge, guidance services offered at the schools, the services provided at support education rooms and environmental, and educational arrangements to meet the student needs (Batu, 2000; Kargın, 2004; Sucuoğlu & Kargın, 2006). These four principles must be combined in order for inclusive education practices to have the desired quality. Sucuoğlu and Kargın (2006) emphasize that classroom teachers should have the necessary knowledge and skills to adapt to the physical environment of the classroom, educational curriculums and teaching and learning methods based on individual differences and to have effective classroom management skills. Yazıcıoğlu (2019) argues that guidance teachers are involved directly or indirectly at every stage of the educational evaluation process and that the guidance teacher's knowledge and skills have an important role in the process. Batu (2000) states that the provision of the support services does not seem to be sufficient for the inclusive education activities to be successful. From this perspective, it is seen that the scale developed meets to evaluate the factors that are closely related to the success of the inclusive education.

The number of the items in each dimension is as follows: the dimension of schools' guidance services includes nine items; the dimension of the services at support education room has seven items; in the dimension of the environmental and educational arrangements there are five items and the dimension of teachers' knowledge has four items. These factors account for 69.57% of the total variance. The scale is a five-point Likert type scale. The maximum score is 125 whereas the minimum score is 25. The result of the CFA showed the RMSEA value to be 0.085 which is a reflection of "an acceptable fit". The division of the chi-square value with the degrees of freedom the value of $\chi^2 / sd = 2.74$ was found indicating that the fit value is good due to the fact that it is lower than 2. Since the fit indexes are in good fit and have acceptable values (GFI: .96; AGFI: .93; CFI: .90; IFI: .90; NNFI: .89; SRMR: .06) the "Competency Scale for the Inclusive Practices of Schools" with 25 items in four factors is confirmed. The reliability coefficient of the scale is found to be .95. This value shows that the reliability of the scale is high (Çokluk et. al., 2010). In other words, this result can be interpreted that the scale developed in the study can reliably measure the desired feature. The findings obtained indicates that the scale developed in the study is a valid and reliable measurement tool that can be used in the evaluation of inclusive education practices at schools. The high score obtained from the scale indicates that the school is carrying out successful inclusive education activities, while the low score indicates that there may be deficiencies in the activities.

It is thought that the scale developed will contribute to increase the quality and success of the inclusive education practices in Turkey. Since inclusive education is a process, the scale will meet different needs considering the principles of inclusion. Given that there is no similar scale developed in Turkey dealing with the topics covered in the Competence Scale of Schools for Inclusion Practices, it would provide the researchers a data collection tool. Since there is no similar scale developed in Turkey dealing with the topics covered in the Competence Scale of Schools for Inclusion Practices, the validity of the scale cannot be fully established which can be considered as a limitation of this study. The scale is answered only based on teachers' opinions. In this context, getting a high score on the scale developed is partially sufficient in determining that the school is successful in inclusive practice. In addition to the administration of this scale, inclusive education practices at schools can be observed, and the IEPs and similar files can be examined. When the findings obtained from the research are examined, it can be said that the scale can be used in this manner. In future studies, the scope of the analyses can be expanded by using the scale together with the qualitative research methods (the views of teachers, observation of schools, etc.). However, it is recommended to administer the scale to more teachers in different provinces.